

**Tartu Ülikool**  
**Loodus- ja täppisteaduste valdkond**  
**Ökoloogia ja maateaduste instituut**  
**Loodusteadusliku hariduse keskus**

**Maia-Liisa Suigusaar**  
**Põhikooli vanema astme õpilaste õppeedukust toetavad**  
**väärtushinnangud ja õpetaja käitumisviiside tajumine**  
**Magistritöö (15 EAP)**  
Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekava

**Juhendaja: emeriitprofessor Jaan Mikk**  
**Kaasjuhendaja: Klaara Kask**

**TARTU**  
**2016**

## Sisukord

Lühikokkuvõte .....	3
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	4
Kirjanduse ülevaade .....	7
Väärtuse mõiste .....	7
Väärtusorientatsioonide käsitlemine.....	8
Eesti õpilaste väärtushinnangud rahvusvahelises võrdluses .....	9
Väärtused ja õppeedukus .....	10
Väärtus ja kasvatus .....	11
Õpetaja roll väärtuskasvatases .....	13
Uurimuse metoodika .....	16
Valim .....	16
Mõõtmisvahend .....	17
Protseduur .....	17
Analüüsimeetodid .....	17
Tulemused .....	17
Arutelu.....	23
Piirangud .....	26
Kokkuvõte .....	27
Kasutatud kirjandus.....	29
Summary .....	36
Lisa 1. Lihtlitsents .....	38

## **Põhikooli vanema astme õpilaste õppeedukust toetavad väärtushinnangud ja õpetaja käitumisviiside tajumine**

### **Lühikokkuvõte**

Käesoleva magistritöö uuring käsitleb Eesti vanema kooliastme õpilaste väärtushinnanguid ja õpetaja käitumisviiside tajumist. Küsimustiku koostasid Tartu Ülikooli õppejõud Säälik, Krips, Kalk, Mikk (2013). Antud töö eesmärgiks oli selgitada, millised õpilaste väärtushinnangud peaksid õpilase edukusele kaasa aitama, ning kuivõrd 14.-15.aastaste õpilaste väärtushinnangud seostuvad õpetaja käitumisviiside tajumisega. Lisaks uuriti seoseid õpilase kodus olevate raamatute arvu ja väärtuste vahel.

Antud töö tulemustest järeldati, et õppetöö arendamiseks on tarvis tegeleda väärtuskasvatusega, sest mida enam õpilane väärtustab teadmisi, seda enam tajub õpilane õpetaja õpilaskeskset, toetavat käitumisviisi, ja seda kõrgem on õppeedukus. Mida enam õpilane pidas oluliseks trende (nt rikkust, moodi), seda vähem tajus ta õpetaja õpilaskeskset ja toetavat käitumisviisi, ja seda madalam oli tema õppeedukus.

Märksõnad: õpilane, õppeedukus, väärtushinnangud, õpetaja käitumisviis

### **Abstract**

This master's thesis is focused on the value judgments of stage III basic school students and the perception of teacher's demeanour in Estonia. The questionnaire was compiled by University of Tartu lecturer Säälik et al. (2013). The goal of the thesis was to find out which value judgments help increase student's success and how they correlate with 14-15 year old student's perceptions of teacher demeanour. Additionally the relationship between the number of books read by the student and values was also examined.

The results of current study can be summed up that in order to further advance the learning process, value education needs to be focused on. A student's higher valuation of knowledge, results in better perceiving teacher's student-centred and supportive demeanour as well as higher academic achievement. In addition, the more a student values trends, the lower the level of perceived teacher's student-centred and supportive demeanour as well as academic achievement.

CERCS kood: S272. Õpetajakoolitus. Teacher education.

## Sissejuhatus

Elu jooksul kogetud tunded võivad mõjutada ettekujutlust sellest, mis on õige, ihaldatud ja normaalne. Laiemas pildis riigiasutuste (sh ka koolide) toimimisviis annab tagasisidet riigi kui institutsiooni väärtustest. Sellist protsessi nimetatakse poliitika tagasisideks (*policy feedback*, Soss ja Schram, 2007). Suurt rolli ühiskonna väärtuste kujundamises mängib meelelahutus ja reklaam. Mängides meedia kaudu inimestele ette muret elukvaliteedist, staatusest ja rikkusest pärsitakse teadmishimulist, keskkonnateadlikku ja hoolivat käitumisviisi (Scwartz, 2007). Kõige tundlikumad just välistele mõjutustele on lapsed. Seda enam on oluline toetada lapse arengut koolis, kus ta veedab suurema osa oma ajast.

Noore inimese arengu toetamine küpsete valikute tegemiseks omab erilist tähendust kiiresti muutuvast maailmast. Põhikooli riiklik õppekava (PRÕK, 2011) rõhutab põhikooli olulist rolli noore inimese väärtushinnangute kujundamises. Põhikoolid on sunnitud mõtlema ja analüüsima, milliseid väärtusi vahendab kool kui riiklik asutus, milliseid suhtumisi ja väärtushinnanguid kogeb koolis õpilane ja millised võimalusi nähakse probleemide ja konfliktide lahendamiseks (Sutrop, 2009). Kuigi dokumentides sõnastatud eesmärk on toetada õpilaste teadmiste, oskuste ja väärtushoiakute kujunemist, siis keskendutakse praktikas sageli vaid teadmiste edastamisele. Ükski dokument ei saa tagada kirjapandu teostumist. Elavaks saab see läbi konkreetsete inimeste, lapsevanemate, õpilaste ja kõigi õpetajate koostöö. (Valk, 2005)

Väärtuskasvatuse roll on viimastel aastakümnetel paljude kultuuride koolipraktikas tõusnud järjest olulisemale kohale. Alates 1980ndatest aastatest on Jaapanis kõlbelisest kasvatuses saanud kogu koolis toimuva kompass. Selline seisukoht juhib tähelepanu sellele, et lisaks teadmiste pagasi kaasaandmisele peab kool silmas pidama ka seda, millist isiksust kasvatatakse. Ameerika Ühendriikides kerkis eetika ja kõlbeline kasvatus koolis arutelude keskmesse 1970ndate aastate lõpus. Lähtutakse arusaamast, et kuna õpetamine on väärtustest nii tugevasti mõjutatud tegevus, ei saa kool väärtuskasvatusest üle ega ümber. Alates 1990ndatest aastatest rõhutab Soome õppekava väärtuskasvatust ja eetika küsimuste arutamist kõigis õppeainetes. Lisaks läbivatele teemale on väärtuskasvatus selgemalt esil ka omaette valdkonnana, millele on eraldatud märkimisväärne tunniressurss. (Valk, 2005)

Kool ei ole enam ammu asutus, kus saadakse vaid põhikooli lõputunnistus. Haridus tähendab mitte ainult teadmiste omandamist, vaid ka inimese kasvamist ja kujundamist. Selles olulises töös on

õpetaja väärtuste vahendaja, kus peaks arendama ja kasvatama õpilast nii vaimselt, füüsiliselt kui ka moraalselt tagades vabama ja õnnelikuma elu (Sutrop, 2009; PRAXIS, 2009). Tihti peavad asutused ja inimesed oluliseks erinevaid väärtusi põhjustades väärtuskonflikte (Kraav, 2006; Sutrop, 2013). Selle põhjusena tuuakse artiklis (Sutrop, 2013) välja, et just koostöö vähesus või puudumine lastevanemate ja õppeasutuste vahel põhjustab erinevate kasvatusväärtuste vastuolusid. Ta leiab, et Eesti kool on ikka veel tuupimiskool, kus treenitakse vaid mälu, töökust, kuulekust, autoriteedis mittekahtlemist (Sutrop, 2013). Seda võib järeldada ka PISA 2006. (Henno et al., 2007) ja ka 2012. aasta (OECD, 2013) tulemustest, mille järgi on meie õpilased tublid madalat järku mõtlemisülesannete lahendamises, kuid kõrgemat mõtlemisjätku vajavates ülesanne lahendamises on õpilased nõrgad. Selline tendents on murettekitav, sest nii kõrge kui ka madala oskustasemega õpilaste arv on tähtis indikaator majanduskasvu ja sotsiaalse arengu ennustamiseks.

Väärtushinnangu käsitletuses lähtutakse antus töös Eesti Seletava Sõnaraamatu (EKSS, 2013) definitsioonist, kus seletatakse väärtushinnangut kui inimese hinnangut selle kohta, mis teda rahuldab ja mille pärast ta eelistab üht asja või nähtust teisele. Tuginedes Põhikooli riiklikule õppekavale (2011) ja eestikeelsele kirjandusele on antud töös kasutatud sõna *väärtus* selle laiemas tähenduses hõlmates nii väärtusi kui kontseptsioone kui ka väärtushinnanguid ja väärtushoiakuid.

Antud magistritöö eesmärgiks on selgitada, millised õpilaste väärtushinnangud peaksid õpilase õppeedukusele kaasa aitama, kuidas need erinevad sooliselt ning kuivõrd 14-15.aastaste õpilaste väärtushinnangud seostuvad õpetaja käitumisviiside tajumisega. Lisaks uuritakse kui suurt rolli mängib õpilase sõltumatuse, isetegemise soovi ja teadmiste olulisuse kujunemisel lapsevanema suhtumine teadmistesse (raamatute arv kodus).

Eesmärgile tuginedes püstitati järgmised hüpoteesid:

- Õpilased, kes on orienteeritud pigem teadmistele, tajuvad õpetaja käitumisviise positiivsematena.
- Õpilaste orienteeritus teadmistele on positiivselt seotud õppeedukusega.
- Õpilaste õppeedukus on positiivselt seotud õpetaja sundiva, õpilasekeskse, hooliva, kehtestava ja toetava käitumisviisi tajumisega.
- Poiste ja tüdrukute väärtushinnangud ja õpetaja käitumisviiside tajumine on erinev.

- Raamatute arv kodus seostub positiivselt teadmiste väärtustamise, sõltumatuse ja ise tegemise sooviga.

Eesmärkide saavutamiseks tutvuti teemakohase kirjandusega ning analüüsi Säälik, Kripsi ja Miku poolt 2012. aastal kogutud andmeid. Küsimustik ja andmed saadi Tartu Ülikooli veebileheküljelt *dspace.ut.ee*.

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esmalt esitatakse ülevaade väärtustest ja õpetaja rollist noorte väärtuste kujundamises. Töö teises osas kirjeldatakse uurimismetoodikat ning kolmandas osas esitatakse töö tulemused, arutelu ja analüüs.

Töö valmimise kaasaaitamise eest soovin eelkõige tänada juhendajaid Jaan Mikku ja Klaara Kaske, kes andsid asjakohaseid nõuandeid töö koostamisel. Tänu sõnad kuuluvad ka lektor Jüri Ginterile, kelle soovitusel aitasid samuti kaasa töö valmimisele.

## Kirjanduse ülevaade

### Väärtuse mõiste

Tuntuimad väärtusteuurijad Milton Rokeach (1973) ja Shalom Schwartz (1992) käsitlevad väärtusi kui indiviidi suhteliselt muutumatuid veendumusi. Nad lähtuvad uskumusest, et teatud käitumisviisid ja lõppeesmärgid on inimese jaoks isiklikult soovitatavad ja sotsiaalselt eelistatavad. Rokeach kasutab mõisteid *terminaalsed väärtused* – soovitud lõppeesmärgid (nt tõeline sõprus, vabadus, võrdsus, õnn, eneseaustus, rahu maailmas, riigi julgeolek, tugev perekond, mugav elu, eneseteostus, elutarkus, meeldiv või huvitav elu) ja *instrumentaalsed väärtused* - käitumisviisid lõppeesmärkideni jõudmiseks (nt õiglus, ausus, iseseisvus, auahnus, vastutustundlikkus, andestavus, sallivus, kuulekus, viisakus, julgus, tasakaalukus, loogilisus). Kuurme (2001) toetub samuti just neile kahele väärtuse tüübile nimetades aga neid vastavalt *omandatud väärtuseks* ja *valitud käitumisviisiks*. Ta leiab, et omandatud väärtused aitavad langetada otsuseid ja teha valikuid luues üldise eelistuste fooni ning väärtusorientatsioonist - väärtuste hierarhilisest järjestusest vastavalt sellele, kui oluliseks neid peetakse, oleneb inimese poolt valitud tegevused ja käitumisviis.

2006.aasta uuringus on Inger Kraav võrrelnud kolme riigi väärtusi. Ta eristas väärtused alljärgnevateks rühmadeks:

1. Eetilised (sallivus, ausus, õiglus...)
2. Materiaalsed (raha, omand, välimus...)
3. Humanistlikud (isamaa, inimene...)
4. Sotsiaalsed (sõprus, abivalmidus...)
5. Esteetilised (kunst, looduse ilu...)
6. Turvaline keskkond (elu rahu, kord ühiskonnas, ökol. puhas loodus...)
7. Eneseteostuslikud (eneseteostus...)

Uurijad on rühmitanud väärtusorientatsioone erinevalt. Alljärgnevalt on toodud uurijate erinevaid väärtustest tulenevate orientatsioonide rühmitusi.

## Väärtusorientatsioonide käsitlemine

Deci ja Ryan (1985) enesemääratlemise teooria (*Self-Determination Theory*) ütleb, et igal inimesel on suundumusi, mida saab kasutada inimese psühholoogilise tervise ja käitumisviisi hindamiseks. Nad eristavad kolme erinevat väärtustest tulenevat orientatsiooni (*Causality orientations*):

- Iseseisvuse orientatsioon (*Autonomous Orientations*) - saavad rahuldust põhivajadustest.
- Kontrollile suunatud orientatsioon (*Strong controlled orientations*) - saavad heameelt pädevusest ja aga mitte iseseisvusest.
- Isikupäratu (*Impersonal*) orientatsioon - ebaedu vältimisele suunatud; seotud üldiselt viletsa toimetulekuga.

2006. aasta Eesti noorte väärtushinnangute ülevaade (*Estonian Youth in a Global Context*) näitas, et meie noored on staatusele orienteeritud ja nende jaoks on oluline üldine arvamus ja nende väljanägemine. Tuuakse välja, et nad väärtustavad omandit, raha, stiilset riietust ja kõrge staatusega ametikohta. Samas väärtustati ka rasket tööd, enesedistsipliini ja vastupidavust. Sellest järeldati aruandes, et Eesti noored loodavad saavutada kõrget staatust ühiskonnas raske tööga.

Sama tendentsi kinnitab Margit Sutropi (2004) analüüs. 2004. aastal korraldas Eesti Noorteühenduste Liit esseekonkursi „Olla või omada“, püüdes saada ülevaadet õpilaste väärtushinnangutest, mõjutustest, unistustest ja tõekspidamistest. Töid analüüsis Margit Sutrop, kes leidis, et noored peavad oluliseks eeskätt järgmisi väärtusi (tähtsuse järgi): kõrgharidust, vahvaid sõpru, tasuvat ametit, tööalast edu, materiaalselt kindlustatust, kodu, mis asuks linnast väljas, oma mina, reisimist koos lähedastega, toredat perekonda, põnevaid hobisid ja oskust õigesti elada. Analüüsi (Sutrop, 2004) tulemusena järgnesid veel sellised väärtused nagu kuulsus, rikkad vanemad ja (kasulikud) tutvused. Sutrop lisas, et eesti noori teeb ärevaks oma isiklik edu või ebaedu tulevikus, kuid haridus ja teadmised on noorte jaoks vaid instrumentaalsed väärtused, vahendid, mille abil midagi saavutada. Ta lisab, et noored ei taju, et haridus on ka väärtus iseenesest.

Noored on taibanud, et tihedas konkurentsisis peab kõvasti pingutama, et läbi lüüa ja edukas olla. Noored teavad küll, mida nad tahavad saavutada, kuhu jõuda, kuid ei tea, kuidas seda teha. Ehkki eesti noored on õpihimulised, ei soovi nad minna sügavuti. Nad on kõige rohkem huvitatud sellest, milline eriala võiks olla kõige prestiižikam. (Sutrop, 2004)



Väärtusi, väärtushinnanguid, väärtushoiakuid käsitletakse tihti ühese kontekstina. Schihalejev (2011) leiab, et väärtustest kõneldes võib eristada väärtusi kui kontseptsioone, väärtushinnanguid kui kellegi antud hinnangut ühele või teisele väärtusele ning väärtushoiakut kui seadumust teatud väärtuste kohaselt toimida ja käituda. Seda toetab ka Lauristin (2008) selgitades, et väärtusi seostatakse pigem väärtushoiakutega, mille teostumise poole inimesed püüavad või millest ilmajäämise kartuses nad midagi väldivad. Hopwood (2008) ja Schihalejev (2011) rõhutavad aga nende kolme omavahelist seotust ja vastasmõju tõdedes, et arusaam väärtustest on tihti aluseks väärtushinnangute ja väärtushoiakute kujunemisele. Järgnevalt on toodud, millised on eesti õpilaste väärtushinnangud teiste riikidega võrreldes. Käesolevas töös kasutatakse mõistet *väärtushinnang* ja see määratletakse väärtusorientatsioonidest (väärtushoiakutest) tulenevalt.

### **Eesti õpilaste väärtushinnangud rahvusvahelises võrdluses**

Õpilaste väärtushinnangud on otseselt seotud varemkogetu, kultuuri ja sotsiaalsete normidega (Holmes, Blackmore, Hawkins, Wakeford, 2011; Schwartz, 2011). Sealjuures on õpilaste ootused tuleviku suhtes seotud mineviku ja olevikuga (Orn, 1998). Orn leiab, et õpilaste väärtushinnangute analüüsi seisukohalt on oluline ka see, missuguselt positsioonilt või kellest lähtuvalt hinnangud antakse: kas vastatakse interioriseerunud (*kujunenud, omaks saanud. Autor.*) väärtustest lähtudes ja väljendatakse seega isiklikke väljakujunenud hinnanguid või ollakse vastamisel sõltuv teiste hinnanguist, olles orienteeritud sotsiaalselt soovitud. Noorukite ja noorte väärtushinnangud sõltuvad oma kujunemises kultuurilisest kontekstist rohkem kui mingi sotsiaalse grupi väärtusorientatsioonist. Seetõttu informeerivad uuritud maade õpilaste väärtushinnangud meid nende maade kasvatustegelikkusest\* noorukitele toiminud kujul (Orn, 1998).

**\*Kasvatustegelikkus** näitab seda, mis on inimese teadvuses – see millega me oleme kokku puutunud ulatub inimese teadvusse. Subjektiivne tegelikkus – kuidas tajun mina. Teadvus on olemas, kuid inimene seda ei tea. Teadvus on reaalsus/tegelikkus. (TÜ loengumaterjal aines sissejuhatus kasvatusteadusesse, 2010)

Käesoleva uurimistööga sarnaselt on Orn 1998. aastal viinud läbi uuringu, kus hinnati õpilaste väärtushinnanguid küsimustega: „*Kui tähtsad on sinu jaoks....?*” ja „*Mida tahaksid elus saavutada?*” Orni analüüsi lähteühypooteesiks oli, et kahe maadegrupi õpilaste väärtushinnangud on erinevad. Uuringus olid esindatud:

- Eesti eesti õppekeelega koolid (882 õpilast)
- Läti läti õppekeelega koolid (460 kooli)
- Läti vene õppekeelega koolid (506 õpilast)
- Venemaa (Moskva ümbrus; 407 õpilast)
- Saksamaa (Sachsen-Anhalt; 503 õpilast)
- Holland (604 õpilast)
- Norra (838 õpilast)

Ta leidis uuringus, et 14.-16.aastastele eesti noorukitele on omane selgesti domineeriv väärtusorientatsioon suhetele kodus ja sõpradega, kuid ka haridust ja õppimist hinnati väga kõrgelt. Sarnaseid tulemusi sai ka Kera 1989. aastal ja Liimets 1995. aastal. Liimets leidis, et kuigi eesti õpilased peavad suhteid tähtsateks, siis nad peavad neid siiski halvemateks võrreldes Hollandi ja Norra õpilastega. Kera leiab, et õpilase väärtushinnangutes domineerib valmidus teha ise, otsustada ise, eirata teiste arvamusi. Kera selgitab, et selline orientatsiooni eripära on ilmnunud meie õpilaste võrdlemisel Norra õpilastega, mistõttu on küllaldaselt põhjust arvata, et meie õpilaste vastused kajastavad tegelikkuse asemel eelkõige soovitud. Lauristin ja Vihalemm (1997) põhjendavad selle perioodi (1989-1997) õpilaste väärtushinnangute kujunemist suurte kultuuriliste, majanduslike ja sotsiaalsete muutustega, sest tegemist oli keerulise perioodiga. Eelnevad uuringud tõid välja õpilaste väärtushinnangute kujunemise ja muutumise. Siiski on Weissbourd, Jones, Anderson, Russel, Kahn (2014) ja Sutrop (2009) leidnud, et õpilaste väärtushinnangud ei ole muutunud. Nad leiavad, et siiani peavad õpilased oluliseks sõpru, häid suhteid, staatust ja ilu.

## **Väärtused ja õppeedukus**

PISA uuringute järgi (Henno, Lepman, Reiska, Ehala, 2007; OECD, 2013) kuulub Eesti riikide hulka, kus õpilased saavutavad eluks vajalikud alusoskused. Tipptulemusi saavutanud riikidega võrreldes on aga nende õpilaste osakaal, kes suudavad lahendada keerukamaid ja teadmisi nõudvaid probleemülesandeid oluliselt väiksem (OECD, 2013). Tartu Ülikooli kui välisriikide õppejõud (Holbrook ja Rannikmäe, 2009; Osbourne, 2007; Feinstein, 2014) on leidnud, et õppimisprotsessis on oluline arendada probleemide lahendamisoskust (teadmiste ja selle rakendamise oskuse väärtust), mida aga õpetajad ei tee piisavalt. Sealjuures täheldab PISA 2012. aasta (OECD, 2013) uuring, et meie lapsed on õnnelikud. Selline olukord on murettekitav. Uurijad

(Noddings, 2003; Hassanzadeh, Mahdinejad, 2012, Gilman ja Huebner, 2003; Verkuyten ja Thijs, 2002, Quinn, Duckworth; 2016) leiavad, et õpilased, kes on õnnelikud saavutavad paremaid õpitulemusi. Seetõttu peaksime alustama meie õpilaste väärtuste mõistmisest ja kujundamisest, et tõsta meie õpilaste õnnelikkust ja õppeedukust.

Klassiruum on vaieldamatult sotsiaalne keskkond, kus isiksustel ja sotsiaalsetel suhetel on mõju motivatsioonile ja õppeedukusele (Brickmann, Miller, McInerney, 2005). Mansfield viis 2011. aastal Austraalias läbi uuringu, mille tulemusena leiti, et sotsialiseerumisele orienteeritud õpilaste tulemused on ebastabiilsed, kuna nende motivatsioon sõltub klassikaaslastest, suhetest vms. Mansfield leidis, et õpilased, kes on sotsialiseerumisele orienteeritud (sh peavad oluliseks ausust, kuuluda teiste hulka, meeldida teistele ja arendada suhteid) leiavad motivatsiooni õppimiseks just nendest valdkondadest. Leiti, et õpilastel, kelle motivatsioon lähtus saavutusvajadusest (peavad oluliseks teadmisi, sest sel juhul nad tunnevad enda üle uhkust) oli motivatsioon stabiilsem ja sellest tulenevalt ka õppetulemused stabiilsemad. Teised uurijad kinnitavad motivatsiooni ja õppeedukuse seost (Jen ja Yong, 2013; Singh, 2011; Zimmermann, Bandura, Marinex-Pons, 1992).

Leitud on ka olulisi seoseid õpetaja käitumisviiside ja õpilaste õpitulemuste vahel (Baird, 2012; Brookover et al., 1978; Null, 2013). Olulist seost õpitulemustega on leitud eriti nooremas kooliastmes (Capern ja Hammond, 2014; Schmitt, Pentimonti ja Justice, 2012). Samuti on täheldatud, et õpetaja head suhted õpilastega ja distsipliin aitavad luua positiivset õpikeskkonda, mis pakub võimalusi efektiivsemaks õppimiseks ja õpetamiseks (Schmitt et al., 2012; Wilson-Fleming ja Wilson-Younger, 2012).

## **Väärtus ja kasvatus**

Väärtusi ja kasvatust peavad uurijad sisult lähedastemaks. Pöld (1933) leiab, et kasvatus eesmärk ei ole teaduslikult põhjendatav, sest eesmärgid on väärtused ja väärtusmaailm ei ole teadusega haaratav. Kasvatus aga lähtub alati mingitest väärtustest, mis kujundavad kasvatus eesmärgi ja mida omakorda võib käsitleda kui väärtust (Orn, 1998). Orn leiab, et kasvatamist iseenesest võib käsitleda kui väärtustamist, mille käigus kujuneb inimese suhe teda ümbritseva ja iseenda vahel.

Tihti räägitakse kasvatuses kui väärtuskasvatusest. Dietrich Benneri (1980) ja Orni (1998) järgi kuulub kasvatus ainult inimesele omasesse praktikasse, kus toimub inimese kasvamine ja

arenemine. Jüri Orn märgib, et kasvatus on kahepoolne - kasvatus on inimese suhe kasvavasse ja arenevasse, kasvatamine on suhte realiseerimine. Kuna kasvatus peamise realiseerimise eesmärk on millegi väärtustamine kasvaja jaoks, siis räägitakse kasvatamisest kui väärtuskasvatusest. Orn (1998) leiab, et kasvatus ja haridus on niivõrd samatähenduslikud, et tema arvates põhimõtteliselt ei muutu sõnade tähendus, kui sõna *kasvatus* asendada sõnaga *haridus*. Carlsson (2011) leiab aga vastupidiselt, et sõna kasvatus asendamine sõnadega haridus, koolitus, distsipliin või projekt vangistab kasvatus laiemat mõistet. Ta arvab, et just see võib olla põhjus, miks räägitakse kasvatus üha vähem ja selgi juhul ainult koduse kasvatusena.

Laste väärtuste kujunemist seostatakse vanemate väärtustega. Inger Kraav (2001) peab oluliseks, et laps saaks kogemusi ja teadmisi erinevatest väärtuste valdkondadest. Vanemate tähtsust väärtuste kujundamisel kinnitab Inger Kraavi 2001. aasta ulatuslik uuring. Ta leidis oma töös, et lapsed teevad oma elu puudutavad valikud suurel määral vanemate eeskuju mõjul, seega sõltuvad laste ja noorte tervis ja heaolu vanemate poolt pakutud väärtustest. Koosveedetud aeg ja suhtlemisvõimalus kajastub ka omavaheliste suhete soojuses ja läheduses, mis on igasuguse kasvatus eeltingimus. Inger Kraav leiab, et kodutingimustes võib lapsevanem püüda oma lastele sisendada väärtusi, mida arvab õigeks pidavat, aga kui käitumine ja tema poolt pidevalt tehtavad valikud on nendega vastuolus, võtab laps vastu pigem käitumise kui sõnade abil pakutu. Negatiivse mõjuna lapse arengus näeb Kraav vanemate liigset rangust ja hoolimatust, mis takistab väärtustaju arengut. Ta märgib, et kedagi ei saa sundida vastu võtma nõ õigeid väärtusi, kuid oma käitumise, mängude ja arvamuste läbi saavad vanemad suunata laste väärtustaju.

Kraav (2001) peab vanemate olulisust just emotsionaalse arengu kujunemisel kõige tähtsamaks, sest väärtustaju arengust sõltub, kui sügavalt suudab laps tajuda ilu ja sõprust, kui arenenud on tema õiglustunne. Kraavi ulatuslikust vanemate väärtuste uuringust selgus, et kognitiivsetest väärtustest tähtsustavad vanemad Eestis erinevalt Soome lapsevanematest eriliselt head õppeedukust (väga tähtsaks peab 64% isadest ja 73% emadest). Eesti vastajate arvates tähtsustasid peaaegu kõik vanemad head õppeedukust, laiade teadmiste omandamist, samas teoreetilise kirjanduse lugemist ja probleemide lahendamist pidas väga oluliseks ainult 25% vanemaist. Sotsiaalsete väärtuste osas pidasid vanemad kõige olulisemaks sõpruse hindamist, samas kui kaaslaste leidmist, lähedasi inimsuhteid ja teiste inimeste hindamist kalduti alahindama. RAKE (2012) uuring käsitleb kodusolevate raamatute arvu kui vanemate suhtumist haridusse ja leiavad,

et kodudes on küllalt vähe raamatuid. Kõige rohkem vastasid noored, et nende kodus on 25-100 raamatut kodus (31%) ning alla selle 14% vastanutest. See annab märku vanemate vähesest teadmiste väärtustamisest (RAKE, 2012).

Leondari ja Gonida (2008) leiavad, et ka vanemate osalus on olulise tähtsusega lapse tunnetuses - milleks on ta suuteline ja kas see on seotud negatiivselt või positiivselt ühiskonnaga. Kuigi enamik vanemaid ja õpetajaid ütlevad, et nende laste hoolivuse arendamine on nende jaoks olulisem kui õpilase saavutused (Bowman et al., 2012; Suizzo, 2007), siis lapsed väidavad, et tajuvad, et nende vanemad ja õpetajad tähtsustavad rohkem saavutusi kui hoolivust, mistõttu võib sellel olla oluline seos faktidega, et 50% õpilastest on „spikerdanud” ja peaaegu 75% õpilastest tunnistavad, et nad on teise õpilase pealt kodutööd maha kirjutanud (NCES, 2013). 2014. aasta uuring aga näitab, et lausa 80% 15.-16.aastastest noortest leiab, et nende vanemad väärtustavad rohkem õppeedukust, kui õnnelikkust ja hoolivust (Weissbourd, Jones, Anderson, Kahn, Russell, 2014). Leondari ja Gonida (2008) uurisid ka poiste ja tüdrukute väärtushinnangute erinevusi. Õpetaja (ja ka vanemad) peaksid rohkem tähelepanu pöörama endi käitumisviisidele, mis signaliseerib õpilase jaoks väärtust. Eestis on tehtud laialdane uuring (Kraav, 2001) vanemate väärtustest, kus põhjendatakse, et vanemate väärtused on eeskujuks lastele, kuid õpilaste väärtustest autorile teadaolevalt nii laialdast uuringut veel ei ole tehtud.

### **Õpetaja roll väärtuskasvatases**

Kuurme (2011) leiab oma uuringus, et õpilased peavad peale vanemate ja sõprade ka oluliseks väärtuste kujundajaks õpetajat. Uurimuses (Anderson ja Stillman, 2013) tuuakse esile, et õppetööd on võimalik tulemuslikumalt läbi viia ja toetada õpilaste arengut, kui õpilaste vajadusi võetakse arvesse ning muudetakse oma suhtumist ja hoiakuid. Lapsekeskne õpimeetod põhinebki iga üksiku indiviidi arendamises, kus õpetaja kaotab oma positsiooni väljaspool oleva juhi ning otsustajana kui temast saab rühma tegevuse juhendaja (Dewey, 1963). Tuleb selgitada, et lapsekeskse õppimise puhul ei toetata tegevust, kus õpetaja eemaldab end kasvatus- ja õppeprotsessist jättes õpilased materjalide ja objektidega omaette töötama. Kuurme (2011) selgitab, et õpilase arengu suunamisel on oluline arendada inimlikke väärtusi ja kõlbelisi küsimusi. Kuurme toob välja väärtuste ja käitumisviiside tajumise seost märkamise kaudu. Ta peab oluliseks toetada õpilase mina – aidata näha väärtusi toetavat käitumist ja erinevusi oma käitumise ja kõlbeliste väärtuste vahel. Õpilaste

väärtuste arendamiseks soovitab ta luua aine(id), mille põhieesmärgiks on väärtuskasvatuse ja maailmapildi kujundamine: inimeseõpetus, kõlbeline kasvatus, usuõpetus, eluvaateõpetus vms.

Õpetajatel on tänapäeval eriline roll kasvatuses. Samamoodi nagu õpilased toovad erinevaid väärtusi kodust, toovad õpetajad läbi oma käitumise isiklikke väärtusi klassiruumi (Brophy and Good, 1974; Adelbjarnadottir, 2010, Brady, 2011). Brady leiab, et kuna õpetajad valivad vastavalt oma väärtustele käitumise, siis näiteks on väärtuspõhine (*value-based*) kas õpetaja valib õpetamismeetodiks loenguvormi, kus panustab eelkõige infoedastamisele või arutelule ja koostööle suunatud lähenemise. Need mõlemad peegeldavad õpetaja väärtusi ja annavad tugeva signaali õpilastele õpetaja väärtuste kohta (Brady, 2011). Sellisel juhul on õpetaja ja õpilase vaheline mittemõistmine kerge tulema, sest käitumisviiside tõlgendamine väärtusteks on tihti keeruline. Näiteks võib ühele õpilasele tunduda õpetaja õppima sundimine liialt domineeriva ja vabadust piiravana, samas kui teisele tundub see õpetaja meisterlikkuse ja kehtestavuse märgina. Pärast mitmeid tunde (mis võib kesta nädalaid, kui ka kuid) on õpilaste arvamus õpetajast stabiliseerunud ja nad oskavad öelda, milline on nende õpetaja. Pärast seda on õpilastel keeruline kohaneda teistsuguse õpetajaga (Brok, Fisher, Koul, 2005).

Õpetajal on oluline roll kujundada ka keskkonda, kus õpilane tunneb ennast vajalikuna, vabana, olulisena. Ruus, Leino, Ots, Pallas, Sarv, Veissoni (2007) poolt läbiviidud projekti „Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek” raames leiti, et noored otsivad teist inimest meelelahutuslikust või materiaalsete väärtuste ümber koondavast sfäärist. Nad lisavad, et alateadlik soov leida kaotsiläinud iseennast ja oma identiteeti võib põhjustada vastuolulise tendentsi - noored laiendavad reisides üha enam oma liikumisterritooriumi, kuid sisemiselt tõmbuvad üha enam endasse. Liimetsa (1995) ja ka Sutropi (2009) arvates peaks positiivse tunde tekitamiseks õpetaja tunnustama noort tegijana protsessis, looma hooliva ja tunnustava keskkonna. On leitud, et tundides, kus õpetajad kasutavad erinevaid õpimeetodeid ja kus väljendatakse hoolivust, õpilasekesksust ja toetust, on vähem distsipliini probleeme võrreldes nende õpetajatega, kes seda ei tee (Marzano and Marzano, 2003).

Väärtustele toetudes valitakse sobivad õppemeetodid. Pille Valk leiab 2005. aasta artiklis, et õppemeetodite valikul on oluliseks kriteeriumiks õpilaste endi aktiivne osalemine õppeprotsessis, mis tuleneb tugevatest ja positiivsetest alusväärtustest. Õppijakesksus õpetamisel tähendab suuremat tähelepanu iga õppija individuaalsetele eripäradele, kus õpilane ja õpetaja on võrdsel

suhtlemistasandil (Mayer, 2003). Pille Valk (2005) leiab, et aktiivsete õppemeetodite kasutamine väljendab õpilasele õpetaja tugevaid väärtusi. Õpilased märgivad, et hea õpetaja on see kes kuulab ja peegeldab, sest see tähendab, et ta hoolib.

*Pingist pinki* projekti (1980) ja Kera uuringu (1989) raames uuriti õpetaja väärtushinnanguid, õpilaste hindamise strateegiaid ja nende sotsiaalse kompetentsuse valmidust. Leiti, et meie õpetajate väärtushinnangud ja kasvatusesmärgid on selgelt humanistliku orientatsiooniga. Iseloomulik on, et õpetajate hinnangud on sarnased ja olulisi soolisi, vanuselisi või muid selliseid erinevusi ei ilmne. Nii nagu õpilastegi puhul pöörasid õpetajad tähelepanu sotsiaalselt soovitudle.

Laherand (1998) leiab, et pedagoogilised lähenemised (nt naeratus ja vali, selge hääl) on protsess-tulemus lähenemine, kus nähakse õpetajat pigem tehnilise töötajana, kelle töö edukus sõltub mitmesuguste retseptide ja nippide äraõppimises, mitte aga loova töötajana, kelle töös on peamine suure hulga informatsiooni organiseerimine ja mõtestamine. Töö autor nõustub väidetega, ja lisab, et need kaks seisukohta ei välista üksteist, vaid pigem täiendavad. Õpetaja töö on loov, kuid hetkel kõige paremad õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse hindajad on just need ülaltoodud tunnused.

Eestis on uuritud, kuidas õpetaja käitumisviis mõjutab õpilaste õpitulemusi, hinnangu õpetaja käitumisviisidele andsid koolijuhid. Kitsing, Täht, Kukemelk (2015) leidsid, et koolijuhid peavad peamiseks õppetööd takistavateks teguriteks seda, et õpetajad ei julgusta õpilasi kasutama kogu nende potentsiaali, õpetajad ei arvesta iga üksiku õpilase vajadustega, on õpilastega liialt ranged ja on vastu muutustele.

2009. aastal läbiviidud projekti raames (Eesti põhikooli efektiivsus) koostatud õpetaja taseme uurimuses leiavad eksperdid, et arengupsühholoogia tundmine aitaks õpetajatel valida sobivamaid õppemeetodeid. Nad leiavad, et nii esmataseme õpetajakoolituse tudengid, kui ka tegevõpetajad pole tihti kompetentsed õpilaste teadmisi ja oskusi hindama rääkimata õpilaste arengupotentsiaali hindamisest. Nende hinnangul ei käsitleta pedagoogikat õppides piisavalt arengupsühholoogiat ja psühhomeetria. Projekti lõpparuandes tõdetakse, et õpetajad valdavad seda, mida neile on õpetatud, kuid ei valda kaasaegseid teadmisi, mis aitaksid laste arengust objektiivset seisukohta võtta.

Lapsed on erinevad, mille mõistmine on õpilase tasakaaluka arengu ja terve enesehinnangu võti (Keltikangas-Järvinen, 2009). Keltikangas-Järvinen on veendunud, et Lääne haridussüsteem väga

aktiivsele õpilasele ei sobi. Ta leiab, et selle asemel, et koolis selliste laste aktiivsust rakendada, üritatakse seda pigem välja juurida õpetajapoolsete negatiivsete emotsioonide väljendamise ja tagasisidega.

Meltsas soovib oma uuringus (1989) pöörata tähelepanu õpilaste erinevusele sooliste erinevuste kaudu. Ta leiab, et kui koolielu formaalsed aktivistid on enamasti tüdrukud, siis on võimalik leida ka poistele huvitavaid ja vastutusrikkaid ülesandeid, mis hõlbustaksid kogeda mehe rolle. Vastasel juhul otsivad poisid oma soolisele identsusele kinnitust eakaaslaste hulgast väljaspool kooli, mis võib sageli väljenduda *pseudomehelikkusena*. *Pseudomehelikkuse* näitena toob käesoleva töö autor välja sülitamise ja ropendamine, mida seostatakse soostereotüübiliselt meestega. On leitud, et poistel seostub meheliku ülesande täitmine kõrgema saavutusmotiiviga ja suurema edu ootusega. Sellise ülesande heaks teeb poiss suuremaid jõupingutusi (Meltsas, 1989).

Õppe-kasvatustöö efektiivsus sõltub suurel määral sellest, kuivõrd suudab õpetaja oma õpilastele individuaalselt läheneda (Lehtsaar, 1989). Lehtsaar (1989) leiab, et traditsioonilistest isiksuse testides vaadeldakse isiksust kui neljast allstruktuurist koosnevat: temperament, karakter, võimed, suundus. Ta selgitab, et näiteks karakter koosneb emotsionaalsest, tahtelisest ja moraalsest sfäärist, suunduse hulka kuuluvad vajadused, huvid, kalduvused, suhtumised, väärtused ja veendumused.

## **Uurimuse metoodika**

Antud uurimus kasutab Tartu Ülikooli õppejõudude poolt läbi viidud projektis (Säälik et al., 2013) kogutud andmeid. Töö sisuks on kogutud andmete analüüsimine andmetöötlusprogrammiga SPSS 23.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) ja Microsoft Excel 2010. Metoodika täpsem kirjeldus ja instrument on antud Säälik et al. (2013) artiklis. Käesoleva töö autor annab sellest lühiülevaate.

## **Valim**

Uuringus kasutati Tartu Ülikooli täiendkoolituse osakonna elektronpostkasti aadresse, kus 480-st aadressist valiti juhuvaliku alusel välja 200 aadressi (Säälik et al., 2013). Käesoleva töö autor leiab erinevalt küsimustiku koostajatest, et tegemist on siiski mugavusvalmiga, sest lihtsuse ja mugavuse huvides on kasutatud Tartu Ülikooliga varem kokkupuutunud või seotuid koole. 200 koolile saadeti uuringut tutvustav ja küsitluse läbiviimist pakkuv kiri. Tagasi saadi 1400 ankeeti, kuid analüüsi



jaoks sobivaks osutus 1374 vastust 62-st koolist. Vastanud olid 8. klassist (729 õpilast) ja 9. klassist (645 õpilast).

## **Mõõtmisvahend**

Säälik et al. (2013) poolt õpilaste hulgas läbiviidud uuringus sõnastati 35 õpetaja käitumist kirjeldavat väidet. Õpilase väärtushinnanguid kirjeldas 16 väidet. Kodus olevate raamatute arvu valisid õpilased etteantud vahemike hulgast. Lisaks esitati 10 taustküsimust. Käitumisviiside esinemist ja väärtuste olulisust hinnati Likert-skaalal (1-pole üldse nõus kuni 5-täiesti nõus). Uuringu (Säälik et al., 2013) küsimustikule andsid eksperthinnangu professor Tõnu Lehtsaar ja lektor Krista Uiho, kelle soovitusi arvestati küsimustiku arendamisel.

## **Protseduur**

Uurimus viidi läbi ajavahemikul 21.11.2013 - 28.02.2014. Küsimustik viidi läbi elektroonselt *Google Docs* keskkonnas. Õpilased täitsid seda koolis arvutiklassis umbes poole tunni jooksul. Täitmist juhendas õpetaja, keda ei hinnatud. Küsimustik oli eraldi kirjanduse, matemaatika ja bioloogia õpetaja kohta. Läbiviiv õpetaja andis igale õpilasele juhuslikkuse põhimõttel ühe aine õpetaja käitumisviiside hindamiseks ankeedi veebiaadressi. Õpilane salvestas oma vastused *Google Docs* keskkonnas.

## **Analüüsimeetodid**

Õpetaja käitumisviise, samuti õpilase enda motiveeritust, huvi aine vastu ning muid näitajaid hinnati ankeedis mitmete õpetaja käitumist kirjeldavate väidetega. Väärtushinnangute ja õpetaja käitumisviiside koondamiseks kasutati faktoranalüüsi koos *oblimin*-pööramisega.

Kuidas õpilaste hinnangud õpetaja käitumisviisidele seostuvad õpilaste väärtushinnangute, õppeedukusega ja raamatute arvuga kodus, leiti korrelatsioonianalüüsidega. Erinevuste usaldusväärsuse kontrolliks kasutat Sõltumatute valimite T-testi.

## **Tulemused**

Autor kasutas faktoranalüüsi (*Principal component*) koos *oblimin*-pööramisega ning leidis, et väärtushinnanguid võib grupeerida kolme faktoriga: teadmiste, kaaslastele ja trendidele

orienteeritus (Tabel 1). Tabelis 1 kajastab väärtusorientatsioonide aluseks olevaid väärtushinnanguid koos faktorkaaludega.

**Tabel 1.** Väärtusorientatsioone kujundavad väärtushinnangud ja faktorkaalud.

	Väärtushinnangud	Faktorkaalud
<b><i>Teadmistele orienteeritus</i></b>	Hinded	0,712
	Oskus ise midagi ära teha	0,589
	Edu	0,566
	Sõltumatus	0,332
	Teadmised	0,867
	Positsioon	0,390
<b><i>Trendidele orienteeritus</i></b>	Töökus	0,764
	Sportlikkus	0,312
	Rikkus	0,746
	Mood	0,836
	Meelelahutus	0,390
	Ilu	0,775
<b><i>Kaaslastele orienteeritus</i></b>	Positsioon	0,594
	Sportlikkus	0,374
	Teistest lugupidamine	0,656
	Sõbrad	0,455
	Ausus	0,704
	Teiste arvamus	0,706
	Meelelahutus	0,590

Tabel 2 annab ülevaate väärtusorientatsioone kirjeldavatest väidetest arvust küsimustikus ja reliaablusnäitajast.

**Tabel 2.** Väärtusorientatsioonid, väidete arvud ja reliaablusnäitajad.

Väärtusorientatsioon	Väidete arv	Cronbachi alfa
Teadmistele orienteeritus	7	0,82
Trendidele orienteeritus	6	0,76
Kaaslastele orienteeritus	6	0,74

Tabel 3 annab ülevaate õpetaja käitumisviiside tajumise faktoritest. Leiti, et õpetaja käitumisviise võib koondada ja kirjeldada viie faktoriga, mille reliaablused oli rahuldavad. Samad tulemused saadi Säälik et al. (2013) uurimistöös.

**Tabel 3.** Õpetaja käitumisviiside faktorid, väidete arv küsimustikus ja reliaablusnäitaja.

Õpetaja käitumisviiside Faktor	Väiteid küsimustikus	Cronbachi alfa
Õpilasekesksus	11	0,90
Hoolivus	8	0,90
Toetavus	4	0,82
Sund, rangus, reeglid	6	0,71
Kehtestamine	6	0,72

Antud töös kasutati õppedukuse hindamiseks faktoranalüüsi ja leiti, et õppeedukust saab kirjeldada nelja tunnusega. Õppeedukuse reliaablust kontrolliti Cronbachi alfaga ( $\alpha = 0,839$ ). Õppeedukust kirjeldavad väidet koos faktorkaaludega on toodud Tabelis 3.

**Tabel 4.** Õppeedukust kirjeldavad hinnangud ja faktorkaalud.

Õppeedukus	Faktorkaalud
Üldine õppeedukus	0,82
Õppeedukus varasemalt	0,797
Eelmise veerandi keskmine hinne... aines	0,865
Eelmise veerandi kõigi ainete keskmine hinne	0,833

Tabelis 5 toodud korrelatsiooni tugevustest näeme, et õppeedukuse ja erinevate väärtustele orienteerituse vahel leiti statistiliselt olulised väga nõrgad seosed. Leiti, et teadmistele orienteeritud õpilaste õppeedukus on statistiliselt olulises positiivses seoses (0,137). Trendidele ja kaaslastele orienteerituse ja õppeedukuse vahel leiti statistiliselt olulised negatiivsed seosed (-0,129; -0,081).

**Tabel 5.** Õppeedukuse ja väärtuste korrelatsioonid (Pearsoni lineaarkorrelatsioon).

Väärtus	Õppeedukus
<b>Teadmistele orienteeritus</b>	0,137**
<b>Trendidele orienteeritus</b>	-0,129**
<b>Kaaslastele orienteeritus</b>	-0,081**

\*\* Korrelatsioon on oluline nivool 0,01.

Poiste ja tüdrukute õpetaja käitumisviiside tajumise võrdlemiseks kasutati Sõltumatute valimite T-testi. Tulemusest annab ülevaate Tabel 6, mis näitab, et hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Toetuse tajumises oli gruppide erinevus statistiliselt oluline ( $p < 0,01$ ,  $t = 5,202$ ). Samuti ka sunni tajumises oli tüdrukute ja poiste erinevus statistiliselt oluline ( $p < 0,01$ ,  $t = 4,609$ ). Teistes õpetaja käitumisviisides tajumises statistilist olulist erinevust ei leitud. Sellest annab ülevaate Tabel 7. Poiste ja tüdrukute keskväärtuste leidmise tulemusena selgus, et tüdrukud tajusid õpetaja toetust tugevamini kui poisid (tüdrukud 0,133, poisid -0,145). Poisid aga tajusid õpetaja sundi, rangust ja reegleid vähem kui tüdrukud (tüdrukud 0,118, poisid -0,128).

**Tabel 6.** Poiste ja tüdrukute erinev õpetaja käitumisviiside tajumine (Sõltumatute valimite t-test).

	tüdrukud	veamäär	poisid	veamäär	olulisus	t-statistik
	keskmine	SD	keskmine	SD	p	t
<b>Õpilasekesksus</b>	0,05	1,03	-0,53	0,955	0,058	0,647
<b>Hoolivus</b>	0,002	1,020	-0,002	0,977	0,922	0,098
<b>Toetus</b>	<b>0,133</b>	0,998	<b>-0,145</b>	0,982	<b>0,000</b>	<b>5,202</b>
<b>Sund, rangus, reeglid</b>	<b>0,118</b>	1,017	<b>-0,128</b>	0,965	<b>0,000</b>	<b>4,609</b>
<b>Kehtestav</b>	0,016	1,044	-0,18	0,949	0,516	0,647

Tabel 7 kirjeldab tüdrukute ja poiste erinevaid väärtushinnanguid. Sellelt tabelilt näeme, et hüpotees, poiste ja tüdrukutel on erinevad väärtushinnangud, leidis osaliselt kinnitust. Poiste ja tüdrukute teadmistele orienteeritusel on erinevus statistiliselt oluline ( $p < 0,05$ ;  $t = 3,486$ ). Samamoodi ka trendidele orienteerituse puhul ( $p < 0,05$ ;  $t = 8,916$ ). Keskväärtuste arvutamisega leiti,

et tüdrukud on rohkem teadmistele orienteeritud (0,089) kui poisid (-0,097) ja poisid on rohkem trendidele (rikkus, mood) orienteeritud (-0,224) kui tüdrukud (0,244).

**Tabel 7.** Tüdrukute ja poiste erinevad väärtusorientatsioonid (väärtushinnangute grupid), keskmine, veamäär ja olulisus (Sõltumatute valimite t-test).

	<b>tüdrukud</b>		<b>poisid</b>		<b>olulisus</b>	<b>t-statistik</b>
	keskmine	veamäär	keskmine	veamäär	p	t
<b>Teadmistele orienteeritus</b>	<b>0,089</b>	0,886	<b>-0,097</b>	1,102	<b>0,001</b>	<b>3,486</b>
<b>Trendidele orienteeritus</b>	<b>-0,224</b>	1,027	<b>0,244</b>	0,909	<b>0,000</b>	<b>-8,916</b>
<b>Kaaslastele orienteeritus</b>	0,034	1,029	-0,372	0,966	0,186	1,327

Järgnevate hüpoteeside tõendusi väljendab Tabel 8. Tabelist on näha, et leiti positiivsed nõrgad seosed. Hüpotees, et raamatute arv kodus seostub positiivselt teadmiste väärtustamise leidis kinnitust, kuid seose tugevus on väga nõrk ( $\rho=0,067$ ;  $p<0,05$ ; Tabel 8). Hüpotees, et raamatute arv kodus ja sõltumatuse väärtushinnang on positiivses seoses leidis kinnitust, kuid samuti seose tugevus on väga nõrk ( $\rho=0,106$ ;  $p<0,01$ ; Tabel 8). Hüpotees, et raamatute arv kodus ja oskuse väärtustamises ise midagi ära teha on positiivses seoses, leidis samuti kinnitust ( $\rho=0,059$ ;  $p<0,05$ ), kuid seos on siiski väga nõrk (Tabel 8).

**Tabel 8.** Kodus olevate raamatute arvu korrelatsioonid õpilaste väärtushinnangutega (üksikküsimused): teadmised, sõltumatus ja oskus midagi ise ära teha (Spearmani astakorrelatsioon).

<b>Väärtushinnangud</b>	<b>Raamatute arv kodus</b>
<b>Teadmised</b>	0,067*
<b>Sõltumatus</b>	0,106**
<b>Oskus midagi ise ära teha</b>	0,059*

\*\* Korrelatsioon on statistiliselt oluline nivool 0,01.

\* Korrelatsioon on statistiliselt oluline nivool 0,05.

Tabel 9 annab ülevaate õppeedukuse ja õpetaja käitumisviiside tajumise seostest. Näeme, et õppeedukuse ja õpetaja käitumisviiside vahel on statistiliselt olulised väga nõrgad seosed. Õpilasekeskse, toetava, sundiva (rangus, reeglid) ja kehtestava õpetaja käitumisviisi vahel on positiivsed seosed. Õppeedukuse seos hooliva käitumisviisi tajumisega on statistiliselt negatiivne.

**Tabel 9.** Õppeedukuse ja õpetaja käitumisviiside seosed (Pearsoni lineaarkorrelatsioon).

Õpetaja käitumisviisid	Õppeedukus
Õpilasekesksus	0,063**
Hoolivus	-0,123**
Toetavus	0,106**
Sund, rangus, reeglid	0,135**
Kehtestav	0,063*

\*\*Korrelatsioon on statistiliselt oluline nivool 0,01.

\*Korrelatsioon on statistiliselt oluline nivool 0,05.

Käesoleva töö autor tegi korrelatsioonianalüüsi ka käitumisviiside tajumise bloki üksikküsimuste ja õppeedukuse vahel, mida kirjeldab Tabel 10. Autor ei pidanud oluliseks välja tuua väga nõrku seoseid ( $p < 0,2$ ).

**Tabel 10.** Õppeedukuse ja õpetaja käitumisviiside tajumise (üksikküsimuste) seosed (Spearmani astakkorrelatsioon).

Õpetaja käitumine	Õppeedukus
Õpetaja räägib minuga rahulikult	0,274**
Õpetaja räägib minuga lahkelt	0,269**
Õpetaja räägib minuga meeldiva hääletooniga	0,253**
Õpetaja räägib mulle sobiva kõne kiirusega	0,220**
Õpetaja naeratab sageli minule	0,219**
Õpetaja tunnustab ja kiidab mind	0,266**
Õpetaja hoiab minuga suhtlemisel sobivat vahemaad	0,251**

\*\* Korrelatsioon on statistiliselt oluline nivool 0,01.

## Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada, millised õpilaste väärtushinnangud peaksid õpilase edukusele kaasa aitama, kuidas need erinevad sooliselt, ning kuivõrd 14-15.aastaste õpilaste väärtushinnangud seostuvad õpetaja käitumisviiside tajumisega.

Õpilaste väärtuste hindamiseks välja töötatud mõõtmisvahend võimaldas kirjeldada väärtushinnanguid iseloomustavate faktoritena. Selleks olid teadmiste orienteeritust, mille reliaablus oli tugev (0,82). Trendidele (mood, ilu, rikkus) orienteeritus, mille reliaablus oli rahuldav (0,76). Kaaslastele orienteerituse reliaablus oli küll kõigist kolmest väärtusorientatsioonist madalaim, kuid siiski rahuldav (0,74). Õpetajakäitumisviise kirjeldas viis faktorit: Õpilasekesksus (0,90), Hoolivus (0,90), Toetavus (0,82), Sund, rangus ja reeglid (0,71) ning Kehtestamine (0,72). Sarnased tulemused õpetaja käitumisviiside osas saadi ka Säälik et al. (2013) uuringus. Kuid käesolevas uurimistöös kasutati faktoranalüüsi koos oblimin-pööramisega, Säälik et al. (2013) uuringus kasutati faktoranalüüsi koos varimax-pööramisega. Seetõttu võib käesolevas uurimistöös käitumisviisi ja õppeedukuse seoses esineda mõningasi erinevusi uuringu aruande tulemustega. Õppeedukuse hindamist oli võimalik kontrollida nelja tunnusega, kus kõigi tunnuste faktorkaal oli küllalt kõrge: üldine õppeedukus (0,82), õppeedukus varasemalt (0,797), eelmise veerandi keskmine hinne...aines (0,865), eelmise veerandi kõigi ainete keskmine hinne (0,833).

Käesoleva töö autorile ei ole teadaolevalt käsitletud õpilaste väärtushinnanguid õpetaja käitumisviiside tajumise kontekstis. Uurimistööst selgus, et mida enam õpilane väärtustab teadmisi, seda enam tajub õpilane õpetajapoolset õpilaskeskset ja toetavat käitumisviisi, mida peavad uurijad oluliseks aspektiks positiivse õpikeskkonna kujundamiseks. Mida enam õpilane pidas oluliseks trende (moodi, ilu, rikkust) seda vähem tajus ta õpetaja õpilaskeskset ja toetavat käitumisviisi. Selline uurimistulemus on kahtlemata murettekitav ning annab kinnitust, et positiivse õpikeskkonna kujundamiseks ja õppeedukuse tõstmiseks peab õpetaja eelkõige tegelema väärtuskasvatusega. Kuigi Liimets (1995) ei uurinud väärtushinnangute seoseid õpetaja käitumisviiside tajumisega, siis ta leidis sarnaselt käesoleva uurimistööga, et meie õpilased peavad oluliseks teadmisi, haridust, kuid ka kaaslasti. Sarnaselt Deci ja Ryani (1989) ja Mansfieldi (2008) uuringu tulemustele leiti käesolevas uurimistöös, et mida olulisemaks peab noor teadmisi, seda parem on tema õppeedukus, mida rohkem on õpilane suunatud trendile (rikkus, ilu) ja sotsiaalsetele

väärtustele (kaaslased, ausus, sõprus), seda nõrgemad on tema õpitulemused. Sellest võib järeldada, et meie õppemeetodid on suunatud vaid väikesele rühmale noortest.

Uurimistöös leiti sarnaselt Leondari ja Gonida (2008) uuringu tulemusega, et tüdrukute ja poiste väärtushinnangud on erinevad. Poiste ja tüdrukute väärtushinnangute võrdluses hindasid poisid trende (moodi, rikkust, ilu) olulisemaks kui tüdrukud, mis tähendab, et poiste madala õppeedukuse tendentsi üks põhjustest võib olla kõrgem moe, rikkuse, ilu tähtsustamine. Sellest võib järeldada, et poisid näevad tüdrukutest kehvemini võimalust kõrgema staatuse saavutamiseks teadmiste omandamise kaudu. Säälik et al. (2013) on samuti leidnud sama andmestiku, kuid erineva analüüsimeetodi põhjal, et poiste ja tüdrukute tajumine õpetaja käitumisviisides on erinev. Sellest teadmisest võib järeldada, et käitumisviiside erinev tajumine võib olla tingitud erinevatest väärtushinnangutest. Poiste ja tüdrukute väärtusorientatsioon ei erinenud sotsiaalsetes väärtustes nagu ausus ja lugupidamine teiste vastu. Samuti ei leitud kaaslastele (sotsiaalsele väärtusele) orienteerumise ja õpetaja käitumisviiside tajumise vahel seost.

Sarnaselt Austraalias läbi viidud uuringule (Mansfield, 2011) leiti käesolevas uurimistöös, et õpilased, kes on teadmistele orienteeritud saavutavad paremaid tulemusi õppimises, samas kui õpilased, kes on orienteeritud trendidele (moele, rikkusele, ilule) ja/või sotsiaalsetele väärtustele (kaaslased, meelelahutus, sõbrad, ausus) on madalamate õpitulemustega. Õpilaste väärtushinnangute kujundamine on oluline lähtepunkt kasvatustöös. Sellest oleneb, kui kõrge ja stabiilne on tema õpimotivatsioon ja sellest lähtuvad õpitulemused.

Iseseisvust peetakse oluliseks tingimuseks kõrgemat mõtlemisjärku ülesannete lahendamisel. Iseseisvuse kujundamises määravad olulist rolli nii õpetaja (Pink, 2009) kui ka lapsevanemad (Kraav, 2001). Käesoleva uurimistööga leiti, et mida positiivsem on suhtumine haridusse, mida väljendab raamatute arv kodus, seda olulisemaks pidasid lapsed teadmisi, sõltumatust ja iseseisvust (oskust midagi ise ära teha).

Autor tahab selle tööga tähelepanu pöörata õpilaste väärtuste, õpitulemuste ja õpetaja käitumisviiside tajumise seostele, sest kui õpilane ei näe ülesande lahendamises väärtust, annab ta tugevaid hinnanguid õpetaja käitumisviisidele ning ka tema õppimise efektiivsus on nõrk. Õpilane sel juhul vähem õpetaja õpilaskeskset ja hoolivat käitumisviisi, mis võib olla põhjuseks, miks PISA (Henno, 2007; OECD, 2013) tulemustena tunnevad lapsed ennast koolis õnnetutena. Samuti võib noorte õnnetuna tundmise põhjus olla noorte teadmatuses, millised teadmised võivad toetada nende



püstitatud eesmäärke. Kui noor peab olema 8 tundi koolis aru saamata, et haridus iseenesest on väärtus (Sutrop, 2004), siis on mõistetav, et see muserdab õpilasi. Siinkohal toob autor soovitusel õpetajatele ja õppekava koostajatele toetada rohkem probleemipõhist ülesannete lahendamist ja erialade seotust õppeainetega koolis.

Käesolevas töös leiti, et lisaks neile (õpilasekesksus, hoolivus, toetavus, kehtestavus, sund) olulistele käitumisviisidele peaksid õpetajad tegelema õpitulemuste tõstmiseks ka koolis väärtuskasvatusega. Kuna autor leidis suuri erinevusi poiste ja tüdrukute väärtushinnangutes, siis on see oluline teadmine õpetajatele, et õpilastega tuleb töötada erinevalt. Siinjuures on oluline märkida, et sugude vahelist erinevust peetakse paljude autorite poolt madalamaks kui individuaalset erinevust. Seega peaks õpetaja lähtuma õppemeetodite valikul eelkõige individuaalselt õpilaste vajadustest, arendada huvi ainete vastu õppimisprotsessi toetavate väärtuste kaudu.

## **Piirangud**

Käesolevas uuringus küsiti õpilaste hinnanguid. Hinnangute subjektiivsuse tõttu ei saa teha järeldusi sellest, milline õpetajate käitumine on, vaid millisena õpilased seda tajuvad.

Uuriti vaid kolme aine õpetajaid, mistõttu ei saa teha täielikke üldistusi kõikidele õpetajatele. Uuringus osalenud õpilaste ja uuritud õpetajate valimit ei saa Eesti põhikooli vanemate klasside õpilaste suhtes täielikult esinduslikuks pidada, sest valimis võis esineda piirkondlikult ebavõrdset jaotust. Kuna seosed on olemas, kuid väga nõrgad, siis ei saa järeldada seda kõikide õpilaste kohta.

Korrelatsioonanalüüs näitab vaid seoseid kahe muutuja vahel, kuid ei tõesta ühe mõju teisele. Õpilaste väärtushinnangute mõju käitumisviiside tajumise kindlakstegemine vajaks põhjalikumat longituuduuringut, muutuste jälgimist jms. Kuna töö autor leiab, et kasutatud on mugavusvalimit, siis antud magistritöö tulemused kehtivad vaid uuritud või nendega sarnaste koolide puhul, kes on või on olnud seotud Tartu Ülikooliga.

## Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö käsitleb Eesti vanema kooliastme õpilaste väärtushinnanguid ja õpetaja käitumisviiside tajumist. Küsimustiku koostasid Tartu ülikooli õppejõud Säälik et al. (2013) toetudes varasematele uuringutele. Küsimustiku koostajad katsetasid küsimustikku pilootuuringuga ja arendasid eksperthinnangute abil. Analüüsi sobivaks osutus 1374 õpilase ankeeti 62-koolist (Säälik et al., 2013). Töö eesmärgiks oli selgitada, millised õpilaste väärtushinnangud peaksid õpilase edukusele kaasa aitama, kuidas need erinevad sooliselt ning kuivõrd 14-15.aastaste õpilaste väärtushinnangud seostuvad õpetaja käitumisviiside tajumisega. Lisaks uuriti seoseid raamatute arvu ja väärtuste vahel. Lähtuvalt eesmärkidest ja kirjandusest püstitati järgmised hüpoteesid:

- Õpilased, kes on orienteeritud pigem trendidele ja kaaslastele, mitte teadmistele, tajuvad õpetaja käitumisviisi negatiivsematena.
- Õpilaste orienteeritus teadmistele on positiivses seoses õppeedukusega, kuid trendidele (moele, rikkusele, ilule) ja kaaslastele orienteeritus on õppeedukusega negatiivses seoses.
- Õppeedukus on positiivselt seotud õpetaja sundiva, õpilaskeskse, hooliv, kehtestava ja toetava käitumisviisi tajumisega.
- Poiste ja tüdrukute väärtushinnangud ja õpetaja käitumisviiside tajumine on erinev.
- Raamatute arv kodus seostub positiivselt teadmiste väärtustamise, sõltumatuse ja ise tegemise väärtustamisega.

Faktoranalüüsi tulemusena moodustus kolm õpilaste väärtushinnanguid kirjeldavat gruppi: teadmistele orienteeritus (Cronbach'i  $\alpha=0,82$ ), trendidele orienteeritus ( $\alpha=0,76$ ) ja kaaslastele orienteeritus ( $\alpha=0,74$ ). Õppeedukuse koondnäitaja leidmiseks kasutati faktoranalüüsi, mille reliaablus oli kõrge ( $\alpha=0,839$ ). Teadmistele orienteerituse ja õpetaja õpilaskeskse käitumisviisi tajumise vahel leiti positiivne nõrk seos ( $r=0,25$ ), trendidele orienteeritud ja õpetaja õpilaskeskse käitumisviisi vahel leiti väga nõrk negatiivne seos. Õpilase õppeedukuse ja väärtushinnangute vahel esinesid statistiliselt olulised, kuid väga nõrgad seosed. Teadmistele orienteerituse ja õppeedukuse vahel esines positiivne väga nõrk seos ning trendidele ja kaaslastele orienteerituse ja õppeedukuse vahel negatiivne väga nõrk seos. Poistel ja tüdrukutel esines erinevusi õpetaja toetava ja sundiva käitumise tajumises. Poisid tajusid vähem õpetaja toetust ( $-0,145$ ) kui tüdrukud ( $0,133$ ) ning õpetaja sündi tajusid poisid vähem ( $-0,128$ ) kui tüdrukud ( $0,118$ ). Väärtushinnangutes esines

poistel ja tüdrukutel samuti erinevusi: poisid hindasid teadmisi vähem olulisemaks kui tüdrukud (poisid -0,097, tüdrukud 0,089) ning trende (nt mood, ilu, rikkus) olulisemaks kui tüdrukud (poisid -0,244, tüdrukud 0,244). Soolist erinevust kaaslaste väärtustamises käesolevas töös ei esinenud. Võttes raamatute arvu kodus vanemate hariduse ja teadmiste väärtustamise aluseks leiti, et teadmiste, sõltumatuse ja ise tegemise oskuse ja raamatute arvu vahel on positiivne väga nõrk seos.

Kokkuvõtvalt võib käesoleva töö tulemustest järeldada, et õppetöö efektiivsuse suurendamiseks on tarvis tegeleda väärtuskasvatusega, sest mida enam õpilane väärtustab teadmisi, seda enam tajub õpilane õpetajapoolset õpilaskeskset, toetavat käitumisviisi, ja seda kõrgem on ka tema õppeedukus. Kuid mida enam õpilane peab oluliseks trende (nt mood, ilu, rikkus) seda vähem tajub ta õpetaja õpilaskeskset ja toetavat käitumisviisi, ja seda madalam on tema õppeedukus.

## Kasutatud kirjandus

- Anderson, L. M., and Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, (83)1, 3–69. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312468619>
- Baird, K. (2012). Class in the classroom: The relationship between school resources and math performance among low socioeconomic status students in 19 rich countries. *Education Economics*, 20(5), 484–509. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2010.511848>
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. Vol 36-2. *Australian Journal of Teacher Education*.
- Brickman, S. J, Miller, R. B, Mcinerney, D (2005). Values, Interests and Enviromental Preferences for the School Context. Retrieved from: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/bri05442.pdf>
- Brok, den P.; Fisher, D.; Koul, R.; 2005. The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Secondary Science Students' Attitudes in Kashmir. *Journal of Classroom Interaction*. Vol. 40.2, pages 5–19. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768698.pdf>
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312015002301>
- Capern, T., and Hammond, L. (2014). Establishing positive relationships with secondary gifted students and students with emotional/behavioural disorders: Giving these diverse learners what they need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 46–67. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.5>
- Carlsson, A. (2011). Inimene väärtustajana teel iseenese poole- *omnia mea mecum proto*. Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides. Koostanud ja toimetanud Tiit Kuurme. Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut. Tallinn.

Deci, E.; Ryan, R. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality* 19, 109-134. Retrieved from:  
[http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/1985\\_DeciRyan\\_GCOS.pdf](http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/1985_DeciRyan_GCOS.pdf)

Dewey, J. (1963). *Experience and Education* (alkup. 1938). New York and London: Collier Macmillan. Retrieved from:  
<http://ruby.fgcu.edu/courses/ndemers/colloquium/experiencededucationdewey.pdf>

Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne. 2009. Tartu Haridusteaduste Insituut, Tallina Pedagoogikaülikool.

Eesti Seletav Sõnaraamat (EKSS, 2013). Külastatud aadressil: <http://www.eki.ee/dict/ekss/>

Estonian Youth in a Global Context (2006). Retrieved from:  
<http://www.mynewsdesk.com/se/kairosfuture/pressreleases/estonian-youth-in-a-global-context-165919>

Feinstein, N. (2010). Salvaging Science Literacy. *Science Education*, 95(1), 168-185.

Hassanzadeh, R., Mahdinejad, G. (2012). Relationship between Happiness and Achievement Motivation: A Case of University Students . *Journal of Elementary Education* Vol.23, No. 1 pp.53-65.

Henno, I., Lepmann, T., Reiska, P., Ehala, M. (2007). PISA 2006: Eesti tulemused.

Holbrook, J. & Rannikmäe, M. (2009). The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 275-288

Holmes, T., Blackmore, E., Hawkins, R., Wakeford, T. (2011). *Why values matter ? The common cause handbook*, 8. The publik Research Centre. United Kingdom.

Hopwood, N. (2008). Values in geographic education: the challenge of attending to learners' Perspectives. *Oxford Review of Education*, 34(5), 589-608.

Jen, C. S, Yong, B. C. S. (2013). Secondary School Students' Motivation and Achievement in Combined Science. *US-China Education Review*. 3, 4, 213-228. Retrieved from:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542966.pdf>

Keltikangas-Järvinen, L., 2009. Temperament mõjutab õpilase kooliedu. Erilised temperamendid kui väljakutse õpetajale. Lk 45-164. Temperament ja kooliedu. Originaali tiitel: Temperamentti ja koulumenestys. Tõlkija: Mare Leino. Tallinn.

Kera, S. (1989). Sotsiaalse kompetentsuse valmidus. Eesti põhikooli lõpetaja ja tema eakaaslane teistes riikides. Lk 80-102. Tallinn. Tallinna Pedagoogikaülikool.

Kitsing, M; Täht, K; Kukemelk, H. (2015). Kooli mikrokliima: õpetajate toetav käitumine ja õpilaste tulemuslikkus. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 3(1), 2015, 127–147 doi:  
<http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.06>

Laherand, M. (1998). Kas õpetaja on teoreetik? Õpilane ja õpetaja kasvatustegelikkuses. TPÜ kirjastus.

Lauristin, M. (2008). Demokraatia kui põhiseadusliku väärtuse tähendusest. M. Sutrop, & T. Pisuke, (Koost), Mõtestatus Eesti – ühiseid väärtusi hoides. (lk. 55) Tartu: TÜ eetikakeskus.

Lauristin, M., Vihalemm, T. (1997) Changing Value Systems: Civilizational Shift and Local Differences. Return to the Western World: Cultural and Political Perspectives on the Estonian Post-Communist Transition. Tartu University Press. 243-263.

Lehtsaar, T. (1989). Õpetja suhtlemisioskusest. Lk 23-31. Õpetaja ja õpilase isiksusest. Koostanud Aino Lunge. Kirjastus Valgus. Tallinn.

Leondari, A., and Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5 (2), 179-198.

Liimets, A; 1995. Õppimine ja kool. Eesti põhikooli lõpetaja ja tema eakaaslane teistes riikides. Toimetanud ja koostanud J.Orn. 80-102. Tallinn. Tallinna Pedagoogikaülikool.

Mansfield, C. (2011). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*. Vol 10, pp 44-55.

Marzano, R. J., and Marzano, J. S. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based*

Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Meltsas, M. (1989). Soorolli kujunemine. Lk 31-39.

Noddings, N. (2003). *Happiness as an Aim of Life and Education*. Happiness and Education; 7-95. Cambridge University Press.

Null, C. F. (2013). *The impact of an economically disadvantaged student population on school climate* (Doctoral thesis). Houston: University of Houston. Retrieved from <http://repositories.tdl.org/uh-ir/bitstream/handle/10657/603/NULL-DISSERTATION-2012.pdf?sequence=1>

OECD (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do* (Vol. 1). OECD Publication. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

Orn, J. (1998). *Meie kasvatustegelikkuse väärtustest. Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses*. Toimetanud Tiiu Kuurme, Meri- Liis Laherand. Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised. A 9 Humanoria. Tallinn.

Osbourne, J. (2007). *Science Education for the Twenty First Century*. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(3), 173-184

Pink, D. (2009). *Drive: The surprising Truth About What Motivates Us*.

PRAXIS. (2009). *Haridus kui põhiväärtus*. Külastatud aadressil: [https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME\\_Haridusest/haridus\\_kui\\_phivrtus\\_me\\_mttekodade\\_ph\\_jal.html](https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME_Haridusest/haridus_kui_phivrtus_me_mttekodade_ph_jal.html). 20.05.2015.

PRÕK (2011). *Põhikooli riiklik õppekava*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

*Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>



Quinn, P., Duckworth, A. (2016). Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality. Retrieved from:

[https://www.researchgate.net/profile/Patrick\\_Quinn3/publications](https://www.researchgate.net/profile/Patrick_Quinn3/publications)

RAKE (2012). Euroopa keele oskuse uuring 2011. Saksa keele tulemuste analüüs. Külastataud aadressil: [http://skytte.ut.ee/sites/default/files/ec/raport\\_saksa\\_keel.pdf](http://skytte.ut.ee/sites/default/files/ec/raport_saksa_keel.pdf)

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York. Free Press.

Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. Tiiu Kuurme (Toim.). Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek. Tallinna Ülikooli Kirjastus, 7-58.

Schihalejev, O. (2011). Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu: TÜ Kirjastus

Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., Justice, L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50(5), 681–699. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.003>

Schwartz, S. (2011). Studying Values: Personal Adventure, Future Directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 307–19.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Singh, K (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration*. ISSN 2249-3093 Volume 1, Number 2 (2011), pp. 161-171 © Research India Publications. Retrieved from: <http://www.ripublication.com/ijepa.htm>

Sissejuhatus kasvatusteadusesse. (2010). Tartu Ülikooli kasvatusteaduse loeng.

Soss, J. and Schram, S. F. (2007). A public transformed? Welfare reform as policy feedback. *American Political Science Review*, 101 (1), 111-127.

Sutrop, M. (2004). Arvamus: Noorte väärtustest peegeldub ühiskonna edukultus. Külastatud aadressil: <http://epl.delfi.ee/news/arvamus/margit-sutrop-noorte-vaartustes-pegeldub-uhiskonna-edukultus?id=50980563>. 17.05.2016.

Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21.sajandi Eesti ja Soome koolis. Lk 50-67. Eesti Keele Sihtasutus. TÜ kirjastus.

Sutrop, M. (2013). Väärtuspõhine kool – Eesti ja maailma kogemus. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 15–40. Külastatud aadressil: [http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/sutrop\\_m.\\_2013.\\_otsides\\_vaartuspohise\\_kooli\\_votit\\_-\\_eesti\\_kogemus.\\_sutrop\\_m.\\_koost\\_vaartuspohine\\_kool.\\_eesti\\_ja\\_maailma\\_kogemus.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/sutrop_m._2013._otsides_vaartuspohise_kooli_votit_-_eesti_kogemus._sutrop_m._koost_vaartuspohine_kool._eesti_ja_maailma_kogemus.pdf)

Säälik, Ü., Mikk, J., Krips, H., Kalk, K. (2013). Õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga. Ilmunud kogumikus Edgar Krull jt (toimetajad) Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses, lk 83 - 102. Eesti Ülikoolide Kirjastus, 2013.

Zimmerman, B, Bandura, A., Martinex-Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal. Vol 29. No 3, pp 663-676. Retrieved from: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>

Valk, P. (2005). Väärtuskasvatus ja kool. Külastatud aadressil: <http://www.cs.tlu.ee/filcore/wp-content/uploads/2012/05/V%C3%A4%C3%A4rtuskasvatus-ja-kool.pdf>

Weissbourd, R; Jones, S., Anderson T., Kahn, J. Russell, M. (2014). The Children We Mean to Raise: The Real Messages Adults Are Sending About Values. Project: Making Caring Common. Harvard Graduate School of Education. Retrieved from: [http://sites.gse.harvard.edu/sites/default/files/making-caring-common/files/mcc\\_report\\_7.2.14.pdf](http://sites.gse.harvard.edu/sites/default/files/making-caring-common/files/mcc_report_7.2.14.pdf)

Wilson-Fleming, L., ja Wilson-Younger, D. (2012). Positive classroom environments = Positive academic results. Retrieved from:

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED536465>

## **Value judgements that support academic achievement of stage III basic school students and the perception of teacher's demeanour.**

### **Summary**

This master's thesis is focused on the value judgments of stage III basic school students and the perception of teacher's demeanour in Estonia. The questionnaire was compiled by University of Tartu lecturer Säälik et al. (2013) drawing on earlier studies. A pilot study was conducted and later refined based on expert opinion. The questionnaires of 1374 students from 62 schools were deemed suitable for analysis (Säälik et al., 2013). The goal of the thesis was to find out which value judgments help increase student's success, how they differ by gender and how they correlate with 14-15 year old student's perceptions of teacher demeanour. Additionally the relationship between the number of books read by the student and values was also examined. Guided by the goals set and relevant literature the following hypotheses were formed:

- Students, who are more trend and peer oriented, rather than knowledge oriented, perceive teacher demeanour more negatively.
- Student's orientation towards knowledge is in a positive correlation with academic achievement, whereas being trend (wealth, fashion) and peer oriented is in a negative correlation with academic achievement.
- Student's academic achievement is in a positive correlation with compulsion, strictness, rules as well as student-centred, caring, supporting and assertive demeanour.
- The value judgment, as well as perception of teacher demeanour is different for boys and girls.
- The number of books at home is positively correlated with valuing knowledge, independence and creating.

Factor analysis yielded three groups of students based on value judgments: knowledge oriented (Cronbach's  $\alpha=0,82$ ), trend oriented ( $\alpha=0,76$ ) and peer oriented ( $\alpha=0,74$ ). Factor analysis was used to find the aggregate for academic achievement, the reliability of which was high ( $\alpha=0,839$ ). A positive weak correlation ( $r=0,25$ ) was found between being knowledge oriented and teacher's student-centred demeanour. A very weak correlation was found between being trend oriented and teacher's student-centred demeanour. Student's academic achievement and value judgments

showed statistically meaningful yet very weak correlations. There was a very weak positive correlation found between being knowledge oriented and academic achievement. A very weak negative correlation was found between being trend oriented and academic achievement. Differences were found between boys and girls in perceiving teacher's supporting and compelling demeanour. Boys were found to perceive teacher's support to a lesser degree (-0,145), compared to girls (0,133), similarly to compulsion, (-0,128) for boys and (0,118) for girls. Value judgments also showed differences between boys and girls: with boys valuing knowledge less than girls, -0,097 compared to -0,089 and trends (fashion, beauty, wealth) more than girls, at -0,224 for boys and 0,244 for girls respectively. There was no gender based difference found in peer valuation. Making the number of books at home a measure of parent's socio-economic status, it was found that knowledge, independence and creating has a positive very weak correlation with the number of books at home.

The results of the study can be summed up by concluding that in order to further advance the learning process, value education needs to be focused on. A student's higher valuation of knowledge, results in better perceiving teacher's student-centred and supportive demeanour as well as higher academic achievement. In addition, the more a student values trends (fashion, beauty, wealth), the lower the level of perceived teacher's student-centred and supportive demeanour as well as academic achievement.

## Lisa 1. Lihtlitsents

### Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, \_\_\_\_\_,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_,

mille juhendaja on \_\_\_\_\_,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 01.06.2016

.....

(Töö autori allkiri).